

Harten, Hans-Christian

Erziehung in Systemen revolutionärer Mobilisierung. Das Beispiel Kuba

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 6, S. 853-868



Quellenangabe/ Reference:

Harten, Hans-Christian: Erziehung in Systemen revolutionärer Mobilisierung. Das Beispiel Kuba - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 6, S. 853-868 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68453 - DOI: 10.25656/01:6845

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68453>

<https://doi.org/10.25656/01:6845>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 6 – November/Dezember 1998

Essay

- 789 BERND ZYMEK
„Leitbild ist nicht mehr der erwerbstätige, sondern der tätige Mensch.“
Ein bildungspolitischer Kommentar zu den Forderungen der Kommission für Zukunftsfragen der Freistaaten Bayern und Sachsen

Thema: Rückblicke auf Revolutionen

- 805 HEINZ-ELMAR TENORTH
Rückblicke auf Revolutionen. Zäsuren der Bildungsgeschichte?
Einführung in den Themenschwerpunkt
- 809 EDWIN KEINER
Lehrer, Staat und Öffentlichkeit. Die standesspezifische Formierung des Bildungssystems in der Revolution von 1848
- 831 LUCIEN CRIBLEZ
1848: Revolution, Bundesstaatsgründung und Bildungspolitik in der Schweiz
- 853 HANS-CHRISTIAN HARTEN
Erziehung in Systemen revolutionärer Mobilisierung. Das Beispiel Kuba
- 869 JÜRGEN OELKERS
Die kurze privilegierte Anarchie. Beobachtungen zum amerikanischen „1968“

Weiterer Beitrag

- 889 ELISABETH FLITNER
Vom Kampf der Professoren zum „Kampf der Götter“. Max Weber und Eduard Spranger

Diskussion

- 907 MATTHIAS V. SALDERN
Die Aufgabenfülle der Grundschule und ihrer Pädagogik. Eine Sammelbesprechung zur Grundschulpädagogik und Grundschulforschung

Besprechungen

- 925 WERNER HELSPER
Barbara Friebertshäuser/Annedore Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft
- 930 THEODOR SCHULZE
Günther Bittner/Volker Fröhlich (Hrsg.): Lebens-Geschichten – Über das Autobiographische im pädagogischen Denken
- 934 RALF KOERRENZ
Friedrich Kümmel (Hrsg.): O.F. Bollnow – Hermeneutische Philosophie und Pädagogik
Ursula Boelhauve: Verstehende Pädagogik. Die pädagogische Theorie Otto Friedrich Bollnows aus hermeneutischer, anthropologischer und ethischer Sicht im Kontext seiner Philosophie.
Mit einer Bibliographie der deutschsprachigen Schriften O. F. Bollnows
- 940 GERT GEISSLER
Dietrich Benner/Horst Sladek (Hrsg.): Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR 1946–1961
Ernst Cloer: Theoretische Pädagogik in der DDR. Eine Bilanzierung von außen

Dokumentation

- 945 Pädagogische Neuerscheinungen

Erziehung in Systemen revolutionärer Mobilisierung

Das Beispiel Kuba

Zusammenfassung

In der soziologischen Mobilisierungstheorie spielen kulturrevolutionäre Prozesse der Herauslösung des Individuums aus tradierten Lebensformen und habitualisierten Mustern des Denkens und Wahrnehmens eine zentrale Rolle bei der beschleunigten Modernisierung sozialer Systeme. Die Mobilisierungstheorie kann daher einen wichtigen Beitrag zur Analyse revolutionärer Prozesse leisten. Dies gilt insbesondere auch im Hinblick auf die Rolle der Erziehung. Allerdings bedarf die „klassische“ Mobilisierungstheorie noch kritischer Modifikationen. Am Beispiel Kubas wird ein erweiterter mobilisierungstheoretischer Ansatz für die Analyse und die kritische Rekonstruktion kultur- und erziehungsrevolutionärer Prozesse zur Diskussion gestellt.

1. Zum Konzept der Mobilisierung und des Mobilisierungssystems

In der „klassischen“ Modernisierungstheorie bezeichnet der Begriff „Mobilisierung“ eine sozialpsychologische Dimension transformationeller Prozesse, nämlich die Dynamik der Loslösung von traditionellen Lebensformen und des Herausreißen aus der hergebrachten Alltäglichkeit des sozialen Lebens. „Soziale Mobilisierung“, schreibt K. W. DEUTSCH, „kann ... als ein Prozeß definiert werden, bei dem größere Ballungen alter sozialer, wirtschaftlicher und psychologischer Bindungen ausgerissen und zerbrochen werden und wo die Menschen für neue Formen der Vergesellschaftung und des Verhaltens aufgeschlossen werden“ (DEUTSCH 1970, S. 330). DEUTSCHS Definition hebt ein Moment der Gewalt hervor, das insbesondere für Prozesse beschleunigter Modernisierung und kulturrevolutionärer Mobilisierung charakteristisch ist: die Konstitution eines Neuen im radikalen Bruch mit der Vergangenheit. Etwas neutraler definiert A. ETZIONI: „Mobilisierung ist der Prozeß, durch den latente Energie für kollektives Handeln verfügbar gemacht wird“ (ETZIONI 1975, S. 408). Diese Definition verweist auf den instrumentellen Aspekt politischer Mobilisierung, aber auch auf die strukturelle Voraussetzung einer latenten Veränderungsbereitschaft, die in der Gesellschaft vorhanden sein muß und durch staatliches Handeln aktualisiert wird; hier ergeben sich Anknüpfungspunkte für das Konzept einer Erwekungs- und -pädagogik.

Mobilisierungssysteme sind danach Systeme, die eine beschleunigte Modernisierung durch eine außergewöhnliche Anstrengung der Mobilisierung menschlicher Energien für den Aufbau einer neuen Gesellschaft und neuer Wertorientierungen zu organisieren versuchen. Es sind transitorische Systeme, sie haben, so formuliert es DAVID APTER, spezifische Leistungen zu erfüllen, die nicht unter den Bedingungen einer „Verhandlungsdemokratie“ erbracht wer-

den können. Da die Moderne als ein Projekt der Verknüpfung von Prozessen der Industrialisierung mit solchen der Demokratisierung definiert wird, sind solche Systeme modernisierungstheoretisch nur als transitorische Formen legitim, die Voraussetzungen für Modernisierungsprozesse schaffen, aber für sich genommen noch keine modernen Gesellschaften hervorbringen. Ihre besondere Leistung sieht APTER in „the stimulation of the population to great effects, the development of their creativity and sense of excitement, and the liberation and ennoblement of individuals“ (APTER 1966, S. 379). Charakteristisch für Mobilisierungssysteme ist die Propagierung einer „Moral des Heroismus“, die Veränderungsenergien freisetzt und für höhere Ziele begeistert, um vorübergehende Realitätsdefizite zu überbrücken. Ziel ist die Modernisierung und Industrialisierung der Gesellschaft. Doch die materiellen Voraussetzungen fehlen, und dieses Defizit muß durch Appelle an soziale und individuelle Energien kompensiert werden. Als Substitut fehlender gesellschaftlicher Träger des Wandels übernimmt der Staat die Aufgabe, den Übergang durch eine Politik der Mobilisierung zu organisieren; diese Politik stützt sich typischerweise auf die avantgardistische Einheitspartei einer modernisierenden Elite und auf eine neue, vom Staat getragene und verkörperte Moral, die oft quasi-religiöse Züge trägt und den Charakter einer politischen Religion annimmt.

In Anknüpfung und Weiterentwicklung des DURKHEIMschen Ansatzes kann die Funktion politischer Religionen in revolutionären Mobilisierungssystemen in ihrem Beitrag zur Mobilisierung von Veränderungsenergien gesehen werden. Die politische Religion transformiert die profane Welt der Wünsche in einen sakralen Kontext, indem sie einen außeralltäglichen Raum für die Destruktion und Erneuerung der sozialen Ordnung schafft; in diesem Raum wird eine kollektive Kraft erfahren, die den Glauben nährt, man könnte das Neue durch eine große gemeinsame Anstrengung herbeiführen (vgl. TRYAKIAN 1988). Die neue Moral zielt darauf, Aufopferungsbereitschaft durch Zukunftsvisionen zu schaffen, die die Lücke zwischen Aspiration und Realität ausfüllen. Religiöse Bedürfnisse werden in diesem Fall für nicht-religiöse Ziele genutzt; religiöse Energien werden auf die Aufgaben der politisch-ökonomischen Entwicklung umgelenkt. Es kommt zu einer Politisierung aller Lebensbereiche, die jedoch nicht mit einer Demokratisierung verwechselt werden darf. Denn mit ihr geht häufig eine Sakralisierung des Staates und der staatlichen Politik einher; die Zielwerte des Wandels erhalten eine höhere Autorität und Legitimität und werden als sakrosankt betrachtet (vgl. APTER 1963, S. 65). Diese Sakralisierung darf nicht als ein Phänomen politischer Regression mißverstanden werden. Theoretischer Hintergrund ist immer die Annahme, daß gesellschaftliche Kräfte fehlen, die stark genug sind, um einen Wandel herbeizuführen. Deshalb gehört es auch zu den Aufgaben des Staates, Widerstände gegen die transformationellen Aufgaben zu überwinden und Abweichungen zu bekämpfen. Um kollektive Veränderungsenergien freizusetzen und zugleich auf die übergeordneten Ziele der Modernisierung hinzulenken, muß ein Prozeß der „Unifizierung“ und Kollektivierung in Gang gesetzt werden; zugleich muß die politische Elite in der Lage sein, die Verwendung der Ressourcen zu kontrollieren, die mobilisiert werden – daher die große Bedeutung von Einheitsparteien in Mobilisierungssystemen (vgl. ERZONI 1975, S. 410f.). Daraus resultieren jedoch autoritäre und repressive Tendenzen, weil jeder Konflikt, jeder Widerspruch als konterrevolutionärer An-

schlag auf das sakrosankte kollektive Projekt und als Schwächung der kollektiven Veränderungsenergien erlebt wird; die Politisierung führt daher gleichzeitig zum Verschwinden des Politischen. Solche Tendenzen verstärken sich insbesondere dann, wenn es zu Fehlschlägen bei der Realisierung der Modernisierungsziele kommt (vgl. APTER 1963, S. 65ff.). Die Kehrseite von Mobilisierungssystemen sind daher Tendenzen der Verselbständigung und die Gefahr des Umschlags in totalitaristische Systeme.

Die klassische Modernisierungstheorie hat diese Gefahr dadurch zu bannen versucht, daß sie die Prozesse der Mobilisierung eng an die funktionalen Aufgaben der Modernisierung band und mit dem Konzept eines politischen Instrumentalismus verknüpfte, der sie rational steuerbar machen sollte. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, daß religiöse Bedürfnisse und Energien nur „genutzt“ werden und politische Religionen damit den Charakter rational und instrumentell handhabbarer Ideologien annehmen. Mobilisierungsideologien sind nur *taktische* Mittel der Motivierung zu einem kollektiven Aktivismus (vgl. SMELSER 1972, S. 194f.).¹ In der Mobilisierungstheorie kommt deshalb der Begriff der Ideologie zu neuen Ehren, denn Ideologien können das kollektive Handeln auf die Entwicklungsziele hin steuern und integrieren, und sie dienen der Abwehr regressiver und oppositioneller Bewegungen. Sie müssen religiöse Momente in sich aufnehmen, weil rein weltlichen Bewegungen zumeist die nötige Durchhaltekraft fehlt, die das Opfer für die Zukunft verlangt; und sie müssen eine höhere, sakrale Autorität repräsentieren, die den „Menschen, die durch das Zerschlagen der traditionellen Normen wurzellos und unglücklich geworden sind“, eine „Quelle emotionaler Sicherheit“ gibt, die Konflikt und Angst abmildern, „die daraus entspringt, daß man nicht weiß, was man zu tun hat“ – so DAVID MACCLELLAND: „Der Psychologe kommt deshalb zu dem Ergebnis, daß ideologische Bewegungen als Stütze des Übergangs zu neuen Normen in der dem betreffenden Land am meisten entsprechenden Form gefördert werden sollten“ (MACCLELLAND 1966, S. 342).

Dies führt zu der problematischen Konsequenz eines instrumentalistischen Politikverständnis, in dessen Rahmen sich auch Entwicklungsdiktaturen rechtfertigen lassen. Ein anderer, prinzipieller Einwand gegen dieses Konzept richtet sich gegen die Vernachlässigung der kreativen Dimension des charismatischen Handelns unter revolutionären Bedingungen. Vielfach zeichnen sich revolutionäre Situationen gerade dadurch aus, daß sie sich nicht nach klar formulierten Zielvorstellungen und strategischen Konzepten steuern lassen, sondern eine eigene Dynamik entwickeln, in der etwas Neues entsteht, das erst in seinen Resultaten greifbar wird, in der Handlungssituation selbst aber noch nicht oder nur

1 N.J. SMELSER spricht von der Bedeutung eines „taktischen utopischen Nationalismus“. Wenn sich politische Führer einem utopischen und selbst xenophoben Nationalismus hingeben, dann könne dies die rationale Funktion haben, die Legitimation für die eigenen Absichten der „nation-building“ zu verstärken, um sonst unerreichbare Opfer der Bevölkerung zu erreichen. Auf dieser Basis werde es auch möglich, die für den Wandel erforderlichen Repressionen durchzusetzen – ein gewisses Maß an politischem Druck sei notwendig, um die traditionellen Bande zu lösen und die erforderliche Administration aufzubauen. Aber dieser „utopische Nationalismus“ soll nur taktischen Charakter haben: „They should ‚play politics‘“ (SMELSER 1963, S. 46). An anderer Stelle spricht SMELSER von der „Praxis einer flexiblen Politik ...“, die hinter der Fassade einer starren Bindung an eine nationale Mission betrieben wird“ (SMELSER 1972, S. 195).

begrenzt rational faßbar ist. Es wird deshalb oft zunächst wie der Einbruch einer höheren Macht erlebt, die das kollektive Handeln leitet und die Akteure von innen her ergreift, und die eben deswegen Veränderungsenergien freisetzt, weil die Akteure das Wirken dieser Macht in ihrem eigenen Innern verspüren. Im Rahmen einer Theorie des charismatischen Handelns läßt sich diese Wirkung auf kollektive Symbolisierungsprozesse zurückführen, und in diesem Kontext erscheint die „politische Religion“ von Mobilisierungssystemen in einem anderen Licht, nämlich als eine kollektive Symbolisierungsleistung, in die reale Leidenserfahrungen, Wünsche und Veränderungsbedürfnisse eingehen und auf eine spezifische Weise transformiert werden. Die Bedeutung charismatischer Bewegungen und insbesondere charismatischer Führerpersönlichkeiten liegt darin, diesen Wünschen einen symbolischen Ausdruck für das Kollektiv zu geben und sie in eine Zukunftsvision zu transformieren, die für das Kollektiv eine handlungsmotivierende und damit mobilisierende Kraft bekommen kann. Charismatische Führerpersönlichkeiten müssen über die besondere Fähigkeit verfügen, expressive Symbolisierung, kreative Imagination und organisatorisches Handeln zu verknüpfen. Wesentlich ist daran „die soziale Signifikanz des Führers als Symbol, Katalysator und Träger der Botschaft“ (WORSLEY 1973, S. 394). Erst diese Signifikanz verleiht dem charismatischen Handeln seine kreative und innovative Dimension. Im Hinblick auf eine Theorie revolutionärer Mobilisierung müßte man daher zwischen einem instrumentalistischen und einen charismatischen Handlungstyp unterscheiden. Im einen Fall werden charismatische Eigenschaften instrumentalisiert und z. B. „durch Manipulation der Massenmedien entwickelt“ – unter solchen Bedingungen verliert das charismatische Handeln seine kreative und innovative Dimension (ebd., S. 444). Für den charismatischen Typ wäre dagegen ein höherer Grad an *Authentizität* des Handelns und der Handlungsmotive charakteristisch, die sich an der Symbolisierungskraft ablesen ließe. Der expressive Symbolismus muß in der Lage sein, einer kulturevolutionären Umbruchsituation einen angemessenen kollektiven Ausdruck zu verleihen, in dem die Individuen sich selbst wiedererkennen können. Seine Hervorbringungen sind dann nicht bloß taktische Mittel einer gelenkten Inszenierung, sondern kreative Imaginationen. In diese Richtung müßte die Mobilisierungstheorie um ein Konzept des charismatischen Handelns ergänzt und erweitert werden, das gegenüber den instrumentellen und ideologischen Aspekten von Mobilisierungsprozessen stärker die Dimension kreativer Symbolisierungsbildung im kollektiven Handeln hervorhebt.²

2. Zur Rolle der Erziehung in Systemen revolutionärer Mobilisierung

Der Erziehung kommt in Systemen revolutionärer Mobilisierung eine herausragende Bedeutung zu. Ich fasse die wichtigsten Funktionen und Aspekte kurz zusammen:

- 1) Wenn die Individuen aus hergebrachten Lebensformen und Denk- und Wahrnehmungsweisen herausgerissen und für eine neue, künftige Ordnung

2 Zu einer solchen Theorie kreativen charismatischen Handelns siehe Joas (1992).

mobiliert werden sollen, müssen heroische Identitätsentwürfe und Zukunftsvisionen erarbeitet und zu Bildern gestaltet werden, deren Propagierung Veränderungsenergien freizusetzen vermögen. Daraus resultieren spezifische Aufgaben einer politischen Ästhetik und einer ästhetischen Erziehung.³ Neben dieser Aufgabe, anschauliche Bilder der Zukunft zu entwerfen, die zu Leitbildern der Erziehung werden können, kommt der Ästhetik auch die Funktion zu, gefühlsmäßige Bindungen an den Staat herzustellen und Substitute für traditionelle Bindungen, gewissermaßen „kollektive Übergangsobjekte“, zu schaffen, die neue Identifikationsmuster des Handelns anbieten. Paradigmatisch hierfür ist etwa die Bedeutung von „Märtyrerkulten“ in revolutionären Systemen.

- 2) Systeme revolutionärer Mobilisierung sind vom Pathos des „neuen Menschen“ beherrscht. Diesen neuen Menschen zu schaffen, stößt immer auf grundlegende, strukturelle Probleme: Zum einen wirken die Sozialisationsmächte der Vergangenheit vielfach und oft mit großer Beharrungskraft im Innern der Individuen fort (etwa als „kleinbürgerliches Bewußtsein“), zum anderen bestehen Elemente der Vergangenheit in den sozialen Lebenswelten weiter (z. B. in Formen traditionell bestimmter Familienerziehung). Das revolutionäre Projekt ist deshalb stets gefährdet und es kommt entscheidend darauf an, ob es gelingt, die heranwachsende Generation aus diesem Zirkel herauszureißen. Die größten Erziehungsanstrengungen konzentrieren sich auf die Jugend; denn die Jugend ist noch nicht in die Gesellschaft integriert und daher leichter „herauszubrechen“ und „umzuformen“ und für eine Zukunft, die ihr gehören soll, zu mobilisieren. Von besonderer Bedeutung ist die politische Organisation der Jugend, durch die diese in eine größere Nähe zum Zentrum des Mobilisierungssystems rückt und eine Statusaufwertung erfährt, die den Respekt vor den Alten verringert und ihre Emanzipation von tradierten sozialen Beziehungen stärkt. Die Jugend ist weniger an die Vergangenheit gebunden und offener für die Zukunft. Ihr Einbezug in den Mobilisierungsprozeß erleichtert daher auch die Auflösung des Kontinuums der historischen Zeit (vgl. APTER 1966, S. 366 ff.).
- 3) Die wichtigste Aufgabe der Erziehung besteht darin, Milieus der „Gegensozialisation“ zu schaffen. Außerschulische Erziehungsformen wie politische Jugendorganisationen sind ein präferiertes Mittel dazu, weil die institutionalisierte schulische Erziehung und Bildung eine größere Beharrungskraft besitzt und schwerer zu transformieren ist. Ein anderes effektives und bedeutungsvolles Mittel sind jedoch staatliche (bzw. von der Partei getragene) Institutionen schulischer Erziehung, die Heranwachsende aus ihren tradierten Lebens- und Sozialisationswelten herauslösen und – im Idealfall – vollständig von ihnen isolieren. Die extreme und zugleich ideale Form pädagogischer Mobilisierung ist deshalb das politische Internat, insbesondere als Mittel zur Heranbildung politischer Kader und einer neuen gesellschaftlichen Elite. Zu solchen Institutionen der „Gegensozialisation“ gehören vor allem militärische Einrichtungen und spezielle Trainingslager, in denen die

3 Ein erstes mobilisierungstheoretisches Konzept von Ästhetik und ästhetischer Erziehung findet sich im Saint-Simonismus: vgl. HARTEN (1996), S. 106 ff.

Vermittlung der revolutionären Botschaft mit einer außeralltäglichen Lebensform verbunden wird (vgl. LEVINE 1963, S. 301 f.).

- 4) Solche Erziehungsformen, die ins bekannte Repertoire revolutionärer Systeme gehören, weisen auf die Dominanz eines politisch-pädagogischen Instrumentalismus hin, der Individuen so zu erziehen bestrebt ist, daß sie den jeweils neuen, gesetzten Zielen und Anforderungen gemäß handeln. Zu einer solchen Pädagogik gehört daher auch immer ein Menschenbild, das die Machbarkeit des „neuen Menschen“ und die Formbarkeit der Heranwachsenden in den Vordergrund stellt. Beispielhaft ließe sich dies an der frühen sowjetischen Psychologie und Pädagogik zeigen. Für diese Pädagogik ist typisch, daß sie von den tieferen Prägungen durch die lebensweltliche und historische Sozialisation abstrahiert und die „Macht der Erziehung“ überschätzt. Diese Überschätzung hat ihre Wurzeln in der Logik der revolutionären Situation selbst, die die Machbarkeit des Neuen im Bruch mit der Vergangenheit als eine reale Erfahrung erzeugt. Erst aus der Distanz der historischen Reflexion zeigt sich, wie sehr die Konstruktion der neuen Formen durch Erfahrungen aus der Vergangenheit mitstrukturiert wurde. In vielen Fällen dürfte sich zeigen lassen, daß neue Erziehungsformen in revolutionären Mobilisierungssystemen innovatorische Transformationen, aber keine creationes ex nihilo darstellen; in anderen Fällen hat man es mit Importen aus anderen kulturellen Kontexten zu tun, die zwar manchmal nur äußerlich adaptiert werden und zu Synkretismen führen, oft aber auch durch eine kreative Umwandlung integriert werden und schöpferische und dauerhafte Innovationen auslösen. Wie weit es zu kreativen Leistungen kommt, hängt von der Symbolisierungskraft der neuen Formen ab. Der Eindruck des Instrumentalismus ist deshalb oft nur vordergründig, weil die neue Erziehung auch von realen Bedürfnissen und Interessen getragen ist, die in ihr eine symbolische Vermittlung erfahren. Die pädagogische Mobilisierung kann sich, in ihrer charismatischen Version, zumeist auf Prozesse der Selbst-Mobilisierung der Individuen stützen.

3. Kuba als Beispiel eines revolutionären Mobilisierungssystems

Das 20. Jahrhundert hat eine Fülle von Mobilisierungssystemen hervorgebracht, vor allem im Kontext der nationalen Befreiungsbewegungen und Staatengründungen in der Dritten Welt, die den eigentlichen politikgeschichtlichen Hintergrund für die Entwicklung der Mobilisierungstheorie bildeten. Unter diesen Systemen bildet die frühe Sowjetunion einen ersten Prototypus, weil in ihr typische Formen und Verlaufsmuster vorgebildet wurden: eine politische Ethik des Heroismus, verbunden mit einer produktivistischen Moral, eine „politische Religion“, die diesen produktivistischen Heroismus durch einen eigenen Kult und eine eigene Theorie abstützte (die Theorie des „Historischen Materialismus“, der die „objektiven Gesetzmäßigkeiten der Geschichte“ zu Verbündeten macht), und eine politische Ästhetik als Sprachrohr dieser Ethik und Religion; mit großem Aufwand durchgeführte kulturelle Mobilisierungskampagnen, unter denen vor allem die Alphabetisierungskampagnen Modellcharakter erhielten; die Wahl der Jugend zum präferierten Adressaten, die sozialisationstheore-

tische Akzentuierung der Erziehungskonzeptionen usw. (vgl. HARTEN 1997, S. 265 ff.).

Eine Schwäche des sowjetischen Modells lag in der mangelhaften Verknüpfung von („sozialistischer“) Industrialisierung und Demokratisierung, insbesondere in der forcierten Entwicklung der Schwerindustrie. Abgesichert durch die Legitimationsideologie einer objektivistischen Geschichtsauffassung, die keine alternativen Entwicklungswege zuließ, mußte dies, unter den historischen Bedingungen ökonomischer Rückständigkeit und nur schwach ausgebildeter demokratischer Traditionen, zu autoritären Lösungen in Politik und Erziehung führen, die die ursprünglichen Utopien einer Produzentendemokratie rasch Makulatur werden ließen. Demgegenüber zeichnete sich die kubanische Revolution auf den ersten Blick durch eine größere Offenheit aus. Kuba übernahm jedoch wesentliche Begrenzungen und Widersprüche des sowjetischen Modells vom Aufbau des Sozialismus. Dies gilt vor allem für das weitgehende Fehlen einer demokratischen Vermittlung des gesellschaftlichen Prozesses; sie wurde ersetzt durch die charismatische Herrschaft der politischen Führung, die sich auf nationalistische Traditionen und die Leistungen im nationalen Befreiungskampf stützte.⁴ Kuba ist ein idealtypisches Modell eines revolutionären Mobilisierungssystems, an dem sich speziell die Bedeutung der Erziehung für Prozesse kultureller Massenmobilisierung studieren läßt (vgl. FAGEN 1972 a). Es ist ein Modell, in dem sich Formen bürokratischer Herrschaft und instrumenteller, gelenkter Mobilisierung mit solchen charismatischer Herrschaft und Mobilisierung vermischen.

3.1 Massenmobilisierung durch Erziehung

Welch große Bedeutung der Erziehung in Kuba beigemessen wurde, wird daran deutlich, daß bereits im März 1959, unmittelbar nach dem Sieg der Revolution, eine nationale Kommission eingerichtet wurde, die eine großangelegte Alphabetisierungskampagne vorbereiten sollte.⁵ Innerhalb kurzer Zeit wurden Alphabetisatoren ausgebildet und Fibeln bzw. Lehrbücher erarbeitet. 1961 wurde zum „Jahr der Erziehung“ proklamiert. Während dieses Jahres gelang es in einer großen kollektiven Anstrengung, die Ziele der Kampagne weitgehend zu verwirklichen: bis Anfang 1962 konnte die Analphabetenrate auf 3,9 % gesenkt werden (vgl. VALDÈS 1972, S. 428). Maßgebend für diesen Erfolg war der massenhafte Charakter der Kampagne:

„Von einer Gesamtbevölkerung von annähernd 7 Millionen Kubanern dürfte 1961 die Kampagne einen aktiven Teilnehmerkreis von etwa 1¼ Millionen Lernenden und Lehrenden erfaßt haben. Zieht man von der Gesamtbevölkerung ca. 2 Millionen Kinder ab, die nicht eingesetzt werden

4 Dieser Aspekt war von Anfang an bestimmend für die Konzeptualisierung des „kubanischen Sozialismus“; der national-patriotische Heroismus entstand nicht erst in Reaktion auf die US-amerikanische Außenpolitik (vgl. FABIAN 1981, S. 376).

5 Nach dem letzten Zensus von 1953 hatte es in Kuba etwas über eine Million Analphabeten gegeben – 23,6 % der Bevölkerung unter 10 Jahren; davon befand sich der größte Teil unter der Landbevölkerung: während der Anteil der Analphabeten in den Städten bei 11,6 % lag, betrug er auf dem Land durchschnittlich 41,7 % (vgl. JOLLY 1964, S. 196).

konnten, nahm jeder vierte Kubaner an der Kampagne teil. Berücksichtigt man ferner jene Hunderttausende, die durch Familie, Freunde und Bekannte auf irgendeine Weise mit der Alphabetisierung verbunden waren, dann darf gefolgert werden, daß die Kampagne – in welcher Form auch immer – letztlich aber doch das Leben fast aller Kubaner unmittelbar berührte“ (FISCHER 1979, S. 23).

Träger der Alphabetisierung waren zu einem großen Teil Jugendliche – Schüler und Studenten –, die nach einer kurzen, zweiwöchigen Ausbildung aufs Land geschickt wurden; bis Ende 1961 waren 106 000 Jugendliche auf diese Weise eingebunden. Zum anderen wurden Lehrer einbezogen: etwa drei Viertel aller Schullehrer nahmen an der Kampagne teil. Die Beteiligung von Lehrern und Schülern war durch die Schließung der Schulen vom April bis Dezember 1961 ermöglicht worden. Hinzu kamen lokale Gruppen von erwachsenen Arbeitern, die zumeist in der Nähe ihres Arbeits- und Lebenszusammenhangs, häufig am Arbeitsplatz Alphabetisierungsarbeit machten. Die Entsendung vieler Städter, vor allem aber Jugendlicher aufs Land bedeutete eine beträchtliche „psychische“ Mobilisierung; nicht nur erlebten viele Jugendliche zum ersten Mal die Lebens- und Arbeitsbedingungen auf dem Land – die „brigadistas“ der Alphabetisierung waren in dieser Hinsicht nicht nur Lehrende, sondern auch Lernende –, sondern viele verließen auch zum ersten Mal überhaupt den unmittelbaren Umkreis ihrer alltäglichen Lebensbedingungen und waren zum ersten Mal für längere Zeit von der Familie getrennt. Sie sollten die Erfahrung der kollektiven, den Zielen der Revolution gewidmeten Praxis machen und gleichsam die Erfahrungen der Guerilla vor der Revolution für sich selbst nachvollziehen, um sie auf diese Weise enger an die Revolution zu binden und ein Kontinuitätsbewußtsein zu entwickeln.

Ein wichtiger Aspekt der Kampagne war die Verknüpfung von Alphabetisierung mit politischer Erziehung, also das Konzept einer politischen Alphabetisierung, die eine Aufklärung über die sozialen und politischen Verhältnisse, die Vorgeschichte, den Verlauf und die Ziele der Revolution etc. einschloß. Zugleich transportierte dieses Konzept aber auch die neue „politische Religion“: der Glaube an die Revolution, die Bereitschaft, sein Leben für sie zu opfern („Sozialismus oder der Tod!“), der spezifisch kubanische Heroismus, der nicht frei von manichäischen Momenten war, der Führerkult etc. – dies waren zentrale Botschaften der Alphabetisierungsfibeln (vgl. MEDIN 1990, S. 67 ff.).

Um die Ergebnisse der Kampagne zu verstetigen, schloß sich ein umfangreiches Stabilisierungs- und Weiterbildungsprogramm an: Teilzeit- und Abendschulen sowie Arbeiter-Bauernschulen für Erwachsene, in denen 1962 bereits knapp 590 000 Personen eingeschrieben waren (vgl. JOLLY 1964; zur Erwachsenenbildung siehe auch KRÜGER 1982).

Auch das allgemeinbildende Schulwesen selbst erlebte in den ersten Jahren der Revolution eine außerordentliche Expansion. Der Schwerpunkt der Bildungspolitik lag im Primarbereich: Hier stieg die Zahl der Schüler während der ersten drei Jahre von 736 000 auf 1,35 Millionen an. Hatten 1958/59 lediglich 49% der Jugendlichen im Primarschulalter die Schule besucht, so waren es 1962 bereits 80% (vgl. JOLLY 1964, S. 224 f.; VALDÈS 1972, S. 433). Der Ausbau des Primarschulwesens trug also in erheblichem Maß zur Verstetigung der Alphabetisierungspolitik bei. Die Kehrseite dieser Expansion war ein rasch anwachsender Mangel an Lehrern und die Verschlechterung der Lehrer-Schüler-Relationen.

Zum Teil wurde dies durch den Einsatz von Sekundarschülern und Studenten kompensiert, die den Unterrichtsaufgaben – nach Crash-Kursen von wenigen Wochen – freilich nur bedingt gewachsen waren. Diese Praxis war auch problematisch, weil sie zum Rückgang der Schüler- und Studentenzahlen in den höheren Sekundarschulen und den Universitäten führte. Neben Jugendlichen kamen „Volkslehrer“ zum Einsatz, Erwachsene, die als Alphabetisatoren an der Alphabetisierungskampagne teilgenommen hatten, und die ebenfalls nur in Kurzausbildungen auf die Arbeit in der Schule vorbereitet wurden.

Um die Situation grundlegend zu verbessern, war bereits 1960 mit der Gründung des „Instituts für höhere Erziehung“ („Makarenko-Institut“) eine Einrichtung zur Ausbildung von Primarschullehrern geschaffen worden. Die Ausbildung umfaßte 5 Jahre, von denen der erste Teil in den Bergen absolviert werden mußte; erst die letzten Jahre fanden in Havanna statt. Der Unterricht in höheren Klassen setzte ein zusätzliches zweijähriges Studium voraus. Die Ausbildung knüpfte z. T. an Erfahrungen an, die mit der Ausbildung von freiwilligen Lehrern 1959/60 zur Vorbereitung auf die Alphabetisierungskampagne gemacht worden waren; ihre Verlegung in die Berge während des ersten Zyklus sollte den besonderen Vorrang der Entwicklung des Landes betonen, hatte aber auch eine spezifische symbolische Bedeutung. Sie wurde an einem Ort plaziert, an dem die Guerilla eine entscheidende Schlacht gewonnen hatte: „The students relive something of this revolutionary heritage by climbing the steep paths of the rough buildings of the school, sleeping in hammocks, studying outdoors under the trees, and graduating by climbing the Pico Turquino, Cuba's highest point“ (JOLLY 1964, S. 237f.).

Die Studenten, die hier ausgebildet wurden, sollten eine pädagogische Elite bilden, Avantgardisten im revolutionären Kampf für die Schaffung eines „neuen Menschen“ sein. Entsprechend streng waren die Selektionsbedingungen. Von 3000 Studenten, die die Ausbildung 1962 begannen, gaben ein Drittel bereits nach einem halben Jahr wieder auf, weil sie den körperlichen Anstrengungen nicht gewachsen waren oder den Ansprüchen der Schulleitung nicht genügten.

Neben chronischem Lehrermangel und unzureichend qualifizierten Lehrern⁶ war ein anderes Problem des kubanischen Bildungssystems, daß sich der Unterricht in Form und Inhalt oft nur wenig von dem unterschied, was vor der Revolution praktiziert wurde. Die Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens verlief, abgesehen von der enormen quantitativen Expansion, eher in den traditionellen Bahnen. Beispielfhaft hierfür waren die Formen der Leistungsbewertung:

„With respect to exams the Revolution has followed the traditional approach, placing extreme emphasis on grades. Examinations of fulltime students at elementary and secondary schools are national. The tests are prepared by the Ministry of Education and given on specific dates. Qualifications to take a test are 100 % attendance, completed classwork, and a mark of B in no less than 50% of the work done in class. Passing grade is above 70 points. Those failing more than two subjects in a year are not promoted and most take those classes again“ (VALDÈS 1972, S. 436).

6 Noch 1970 waren 61,3% der Unterrichtenden an den Primarschulen und 73,7% an den Sekundarschulen nicht voll für den Lehrerberuf ausgebildet (vgl. HUTEAU/LAUTREY 1973, S. 91f.).

Generell konnte die Schule die Erwartungen eines schnellen Wandels, die in sie gesetzt wurden, nur sehr bedingt erfüllen. In einer Bestandsaufnahme am Ende des ersten Jahrzehnts der Revolution mußte man konstatieren, daß ein großer Teil der Jugendlichen – etwa 400 000 – nach wie vor der Schule fernblieb oder sie nur unregelmäßig besuchte; in einigen Provinzen auf dem Land fehlten bis zu 30% der Primarschüler während des ganzen Jahres. Hinzu kam, daß eine große Zahl von Schülern das Klassenziel nicht erreichte: 1969 war fast die Hälfte aller Schüler um mindestens zwei Jahre in der Schule zurückgeblieben, und zwischen 1966 und 1971 hatten nur 21,2 % der Primarschüler und 13,6 % der Sekundarschüler die Schulzeit in der vorgesehenen Zeit durchlaufen. Auch hier waren die Probleme auf dem Land wiederum größer als in den Städten (vgl. HUTEAU/LAUTREY 1973, S. 81 ff.).

Diese Zahlen weisen auf zentrale Schwächen des Bildungssystems hin: die enorme quantitative Expansion bei qualitativer Verschlechterung und bei gleichzeitiger Beibehaltung traditioneller Unterrichtsmethoden, an denen vor allem jene Schüler scheitern mußten, denen die Bildungsexpansion gerade zugute kommen sollte. Die schwachen Leistungen der Schule sind insofern eine Folge ihrer quantitativen Demokratisierung: „Si l'école ouvre ses portes aux enfants des milieux les plus défavorisés, en conservant les mêmes critères de réussite, elle s'expose à voir son rendement baisser“ (HUTEAU/LAUTREY 1973, S. 90). Unter solchen Bedingungen ist zu vermuten, daß vieles, was an neuen Inhalten und vor allem an revolutionären Botschaften vermittelt wurde, nur oberflächlich und verbalistisch übernommen wurde. Auch das Ziel, die Bildungssysteme auf die wirtschaftlichen Entwicklungspläne auszurichten und Sekundarschüler und Studenten verstärkt für qualifizierte landwirtschaftliche und technische Berufe zu interessieren, wurde nicht erreicht. So mußte CASTRO 1972 das Fortbestehen einer „vorrevolutionären Mentalität“ wie die einseitige Orientierung auf intellektuelle Berufe, typisch für Entwicklungsländer, konstatieren (vgl. GUHA, 1977, S. 65 f.). Offensichtlich hatte das „Gesetz über polytechnische Erziehung“ von 1964 nicht die erwarteten Früchte getragen. In der Folge dieses Gesetzes wurden mehrere Wochen produktiver Arbeit auf dem Land für Sekundarschüler eingeführt. Anfang der 70er Jahre wurde die Arbeit auf dem Land fester Bestandteil des Unterrichts für bereits 230 000 Schüler. Zu einer wirklichen Integration von Unterricht und produktiver Arbeit kam es aber nur in speziellen auf dem Land gelegenen Internatsschulen, die jedoch nur von einer kleinen Zahl der Jugendlichen besucht werden konnten und eher der Heranbildung einer revolutionären Elite dienten.

3.2 Erziehung des neuen Menschen, Mobilisierung für den Aufbau des Sozialismus und charismatische Politik – Widersprüche des kubanischen Wegs zum Sozialismus

Kuba bietet sowohl das Beispiel eines Mobilisierungssystems als auch als das einer charismatischen Revolution. Um eine charismatische Revolution handelt es sich nicht allein wegen des persönlichen Charismas ihrer Führer (das sich einerseits auf deren Kampfgefährten übertrug, andererseits aus dem Charisma

vorangegangener Freiheitskämpfer aus der kubanischen Geschichte speiste), sondern auch, weil sie den Glauben an einen „neuen Menschen“ und die Utopie einer besseren Gesellschaft hervorbrachte – ausformuliert vor allem von CHE GUEVARA. Für eine kollektive Symbolisierung spricht die offenkundig hohe Akzeptanz, die die Revolution in der Bevölkerung erfuhr (vgl. FAGEN 1972b). Zugleich weist das kubanische Modell deutlich Zeichen einer instrumentellen Entwicklung auf, einer gelenkten, staatlich kontrollierten Mobilisierung, die spontanen Aktionen, Initiativen von unten, Abweichungen und Alternativen kaum einen Raum ließ; deutlich wird dies etwa daran, daß die politische Führung ein zentralistisches Planungsmodell bevorzugte, und daß sich die Kommunistische Partei als Steuerungsinstanz bewußt als eine elitäre Avantgarde, nicht als Massenorganisation verstand. Die Kommunikationsbeziehungen zwischen Führung und Massen waren daher sehr eingeschränkt und einseitig. GUEVARA hat dieses Problem mit der Rede von einer „intuitiven Methode“ überspielt:

„Gegenwärtig benutzen wir im Fall von Initiativen, die auf höheren Regierungsebenen ausgegeben werden, noch die gleichsam intuitive Methode, allgemeine Reaktionen gegenüber gestellten Problemen zu erlauschen. Meister darin ist Fidel, dessen besondere Art, mit dem Volk eins zu werden, man nur würdigen kann, wenn man ihn handeln sieht. Bei den großen öffentlichen Zusammenkünften bemerkt man so etwas wie den Dialog zweier Stimmgabeln, deren Vibrationen beim Gesprächspartner andere, neue hervorrufen. Fidel und die Masse beginnen in einem Dialog von wachsender Intensität zu schwingen bis zum Höhepunkt in einem jähem Finale, das gekrönt wird durch unseren Kampf- und Siegesruf. Das Schwerbegreifliche für den, der die Erfahrung der Revolution nicht durchgemacht hat, ist die innige dialektische Einheit, die zwischen dem Individuum und der Masse herrscht, in der beide miteinander in Wechselbeziehung stehen und die Masse ihrerseits, als Gesamtheit von Individuen, in Wechselbeziehung zu den Führern steht“ (GUEVARA 1965, S. 171f.).

Das Zitat verdeutlicht den charismatischen Charakter der politischen Kommunikation, aber es handelt sich doch um eine einseitige Beziehung, in der die „Initiativen der Regierung“ nicht als Angebote zur Wahl gestellt werden. Für die kubanische Situation ist eher charakteristisch, daß ein charismatischer Führer das Gewicht seines Ansehens als Person einsetzt, um die Massen vom richtigen Weg und den notwendigen Aufgaben und Opfern zu überzeugen. Allenfalls ließe sich noch sagen, daß er eine kollektive Illusion symbolisch artikuliert: die übersteigerte Erwartung vom raschen Aufbau des neuen Menschen und der neuen Gesellschaft. Dies wird etwa am Scheitern der „Gran Zafra“ deutlich, der großen Zuckerernte 1970, dem Versuch, in einer großen heroischen Anstrengung einen entscheidenden Sprung nach vorn zu tun, durch eine breit angelegte Kampagne die Massen zu zusätzlicher, freiwilliger Arbeit zu mobilisieren, um sowohl die ökonomische Basis für den Aufbau des Sozialismus zu legen – der „take off“ zu einem selbsttragenden Wachstum (vgl. BERNARDO 1970, S. 361) – als auch das Ideal eines neuen Menschen, der alle individuellen Energien und Leistungen auf das gemeinsame Ziel ausrichtet, in die Tat umzusetzen. Bekanntlich war das Ziel bei der Schaffung des neuen Menschen, schrittweise die materiellen durch moralische Anreize zu ersetzen. Dieses Ziel scheiterte. Nach der „Gran Zafra“ war die Arbeitsmoral schlechter als vorher, die Absentismusraten stiegen drastisch an, so daß die politische Führung gezwungen war, nicht nur wieder stärker auf materielle Anreize zu setzen, sondern auch verstärkt zu diszi-

plinarischen Maßnahmen zu greifen.⁷ Das Problem begann chronisch zu werden. Bereits 1968 hatte CASTRO geklagt, das kubanische Volk habe zwar heroischen Enthusiasmus bewiesen, aber es fehle der „Heroismus des Alltags“. Das Volk ließ sich zwar für den nationalen Befreiungskampf begeistern und für die Verteidigung seiner Errungenschaften mobilisieren, weniger aber für die Konzeption des Sozialismus, wie ihn die Führung des radikalisierten Kleinbürgertums vertrat (vgl. SCHWARZER 1982, S. 118f.). Dieses Ergebnis belegt die Einseitigkeit und die Grenzen der charismatischen Kommunikation.

Der Anstieg der Absentismusraten war offenkundig auch Ausdruck einer psychologischen Überforderung der Bevölkerung, die permanent zu heroischen Arbeitsleistungen aufgerufen war, während sich die ökonomischen Lebensbedingungen eher verschlechterten. Hier bestehen Analogien zum Absentismus und Leistungsversagen der Jugendlichen in den Schulen: Auch hier ging die Mobilisierung für größere Bildungsanstrengungen nicht mit einer qualitativen Verbesserung der Situation einher, so daß es für viele fraglich geworden sein dürfte, ob sich die Anstrengungen lohnten. Die politische Führung sah das Problem aber nicht in illusionären Zielsetzungen und organisatorischen Disproportionen, sondern in einem Mangel an sozialistischer Moral.⁸

GUEVARA hatte die Vorrangigkeit der Moral gegenüber der Ökonomie postuliert; der Sozialismus könne nicht aufgebaut werden, ohne zuvor den Menschen selbst zu verändern; der neue Mensch stelle sich nicht quasi als Nebenprodukt ökonomischer Umgestaltung ein, sondern müsse erst durch Erziehung geschaffen werden. In diesem Punkt erblickte er die größte Differenz zum sowjetischen Modell, und hier lag auch die große Anziehungskraft Kubas für die Entfaltung eines neuen Mythos revolutionärer Romantik in anderen Ländern, vor allem der westlichen Welt. In GUEVARAS Ideal vom neuen Menschen überlagerten sich zwei Bilder: das in die Gesellschaft projizierte, verallgemeinerte Bild des heroischen Kämpfers, des Guerilleros, der selbstlos sein Leben in den Dienst der nationalen Befreiung des Volkes stellt (vgl. KORNA 1977), und das Bild des von einer produktivistischen Moral durchdrungenen Menschen, der sein Leben dem Aufbau des Sozialismus weihet. Während man im ersten Bild den Ausdruck einer kollektiven Symbolisierung sehen kann (wenn man davon ausgeht, daß das Thema der nationalen Befreiung für die Mehrheit der Kubaner identitätsstiftend war), trug das zweite Bild eher Momente eines Oktrois oder, anders formuliert, einer Überforderung in sich.

Charakteristisch ist nun, daß das Bild des Guerilleros für die Mobilisierung für die produktivistisch-sozialistische Moral in Dienst genommen wurde. Die Mobilisierungskampagnen wurden als symbolische Wiederholungen der Situation des nationalen Befreiungskampfs inszeniert (vgl. MEDIN 1990). Der Herois-

7 Die Mobilisierungskampagne war ökonomisch wenig effizient: Sie verursachte hohe Kosten, die Produktivität der in der Landwirtschaft eingesetzten Helfer war gering, die Produktion in anderen Bereichen ging zurück, so daß es zu einer Verknappung des Warenangebots kam. Die Folge waren Enttäuschung und Demoralisierung bei großen Teilen der Bevölkerung (vgl. SCHWARZER 1982; NIESS 1976).

8 Ähnlich machte man für den schulischen Absentismus die Eltern der Jugendlichen verantwortlich und faßte deswegen, um deren Einfluß zurückzudrängen, den Ausbau von Internaten und die Umwandlung möglichst aller Primarschulen in Ganztagschulen ins Auge (vgl. HU-TEAU/LAUTREY 1973, S. 83f., 134).

mus des Befreiungskampfs konnte sich so scheinbar bruchlos fortsetzen in einen Heroismus der Arbeit; in diesem Rahmen wurde eine modifizierte Adaption der sowjetischen Version vom Sozialismus möglich. Dieser produktivistische Heroismus war aber nicht in der nationalen Kultur verankert und mußte deswegen immer wieder durch eine instrumentelle Politik der Mobilisierung verstärkt werden. Dieser Widerspruch war von Anfang an im Denken GUEVARAS präsent. GUEVARA postulierte zwar das Primat der moralischen Erziehung, setzte aber stillschweigend das Ziel einer (sozialistischen) Industrialisierung voraus. Dies führte praktisch in das Programm einer Erziehungsdiktatur, deren diktatorische Züge durch die Guerilla-Metaphorik nur abgemildert wurde. Das Programm bestand, kurz gesagt, darin, daß die politische Avantgarde in Gestalt der kommunistischen Partei Druck auf die Massen ausüben muß, damit diese sich selbst erziehen – freilich unter ihrer Führung und Leitung. Erst wenn dieser Prozeß abgeschlossen ist, kann die Partei selbst zur Massenorganisation werden und demokratischen Charakter annehmen: „Wir streben danach, daß die Partei eine Massenorganisation wird, aber erst, wenn die Massen den Entwicklungsgrad der Avantgarde erreicht haben, das heißt, wenn sie zum Kommunismus erzogen sind. Und auf diese Erziehung ist die Arbeit ausgerichtet. Die Partei stellt das lebendige Vorbild ... (GUEVARA 1965, S. 187 f.). Nicht um politische Demokratisierung ging es also, sondern um die Verwandlung der Gesellschaft „in eine riesige Schule“. Es kam zwar zu einer eindrucksvollen „quantitativen“ Demokratisierung der Bildung und Erziehung, aber diese brachte nur eine monolithische Demokratie hervor, in der sich das revolutionäre Kleinbürgertum als herrschende Klasse etablierte (vgl. MEDIN 1990, S. 169; STAHL 1987).

3.3 Grenzen der kubanischen Erziehung: Disziplinierung und Militarisierung

Vor dem Hintergrund dieser Widersprüche von charismatischer Revolution und staatlich-politisch gelenkter, instrumenteller Mobilisierung werden die systematischen Grenzen des kubanischen Modells gesellschaftlicher und kultureller Entwicklung sichtbar. Ein revolutionäres Mobilisierungssystem ist nur in dem Maß erfolgreich, wie es ihm gelingt, die Individuen, mit MAX WEBER gesprochen, „von innen heraus“ zu ergreifen und zu verändern – eine instrumentelle Mobilisierung zielt dagegen nicht nur auf die Freisetzung von Energien, sondern auch auf politische Disziplinierung ab; sie steht daher immer in der Gefahr, nur zu äußerlichen Ergebnissen zu führen und die individuelle Kreativität zu unterdrücken. In der Erziehung wird dies deutlich sichtbar: Die Erziehungsrevolution war zwar in quantitativen Dimensionen erfolgreich, blieb aber in vieler Hinsicht äußerlich, auf die Erzeugung von Disziplin ausgerichtet, und ließ zentrale Formen und Methoden des traditionellen Unterrichts unberührt. So zeichnete sich z. B. gerade die avantgardistischste Innovation, die „escuela en el campo“, die Internatsschule auf dem Land, durch eine rigide Leistungskontrolle, eine eher traditionelle Fächerorientierung und ein geringes Maß an Freiheiten

und Mitwirkungsmöglichkeiten der Schüler aus (vgl. FIGUEROA u.a. 1974; FISCHER 1979).⁹

Die Internatsschulen spielten eine wichtige, paradigmatische Rolle im Projekt der Erziehung eines „neuen Menschen“ für den Aufbau des Sozialismus. Sie waren programmatisch in den ökonomischen Entwicklungsplan der jeweiligen Region integriert, waren auf deren jeweiligen kulturellen und landwirtschaftlichen Bedarf ausgerichtet und stellten daher auch Zentren der regionalen Entwicklung dar. Die Jugendlichen sollten hier nicht nur ein Interesse an Problemen und Aufgaben der Landwirtschaft und entsprechende Kenntnisse erwerben, sondern zu einer Produzentenmentalität erzogen werden, die sich am Gemeinwohl, nicht am individuellen oder kollektiven Gewinn orientiert. Die moralische Erziehung bestand daher im wesentlichen darin, eigene Interessen und Bedürfnisse zurückzustellen, wenn nicht aufzugeben. Wichtigste Mittel moralischer Erziehung waren die Erziehung zu Tugenden wie „rationale Arbeit“, Ordnung, Sauberkeit und Disziplin sowie „sozialistischer Wettbewerb“: „Emulation at school prepares young people for the new incentives. The whole of school life is based on group emulation. In a spirit of perfect comradeship, young people are encouraged to surpass the norms and requirements and to overcome all difficulties for the common good“ (VALDÈS 1972, S. 20). Dies wurde in den Internatsschulen mit einer spartanischen Form der Erziehung verknüpft, die dem einzelnen kaum noch einen Raum für freie Aktivitäten im Alltagsleben ließ; lediglich einmal in der Woche hatten die Jugendlichen einen Abend (ab 17.30 Uhr) zur eigenen Verfügung.

Ein weiterer Aspekt dieser Erziehung ist ihre latente Militarisierung – dies gilt der Tendenz nach für das ganze Erziehungssystem, nachdem bereits 1969 Militärunterricht in der Sekundarstufe II obligatorisch gemacht und zudem 1968 alle landwirtschaftlichen und technischen Institute organisatorisch unmittelbar dem Militär unterstellt wurden (vgl. VALDÈS 1972). Diese Tendenz zur Militarisierung folgt aus dem kubanischen Heroismus: Das soziale Leben wird als eine existenzielle Situation des Kampfes interpretiert – des Kampfes gegen die USA und den Individualismus, gegen kleinbürgerliche Mentalität und Faulheit. Das Militär, das die Kontinuität der Revolution sichert und sich in der Tradition der nationalen Befreiung definiert, nimmt zugleich die Schlüsselstellungen im politischen System ein und ist Hüter und Wächter der sozialistischen Modernisierung; es ist Führer, Vorbild und Organisator der Mobilisierung, es verkörpert die Einheit der Widersprüche im kubanischen Modell. Deswegen weisen die kulturellen und ökonomischen Mobilisierungsprozesse auch deutliche Analogien zu Prozessen militärischer Mobilisierung auf. Auch die volksdemokratischen Institutionen, die während der 70er Jahre geschaffen wurden, weisen solche Strukturanalogien zu militärischen Organisationen und Bewegungen auf. Unter diesen Bedingungen war es unwahrscheinlich, daß in Kuba jener neue Mensch heranwachsen würde: „The militarization is a most serious and disquieting development. One must wonder whether the Cubans are unable to draw the

9 Es gab zwar einen „Regierungsrat“, dem Schülervertreter des kommunistischen Jugendverbandes und der „Vereinigung der Sekundarschüler“ angehörten, sie hatten aber im wesentlichen nur beratende Funktion. Die Lehrer gehörten einem Technischen Rat an, dem der von der Regionalverwaltung eingesetzte Schulleiter vorstand (vgl. FIGUEROA u.a. 1974, S. 26ff.).

line between Spartan-like militarism and communism because of the apparent egalitarianism, discipline, and action orientation of the former. The preaching of obedience and uniformity, however didactically carried out, seems an impossible means of developing truly new men and women“ (VALDÈS 1972, S. 434).

4. Fazit

In Kuba verbanden sich Elemente einer charismatischen Revolution mit solchen eines instrumentellen Mobilisierungssystems. Politisierung der Erziehung, politische Alphabetisierungskampagnen, revolutionäre Jugendorganisationen, Etablierung von Avantgarde-Internaten usw. – all diese in der Literatur ausführlich beschriebenen Formen sind typische Muster einer revolutionären Mobilisierungspädagogik, wie man sie auch aus anderen Staaten kennt. Charakteristisch ist aber ihre Verknüpfung mit der spezifischen kubanischen Metaphorik des heroischen Kampfes, in der sich die Heldenmoral des sozialistischen Produktivismus und die Symbolik der nationalen Befreiung amalgamieren. Dies gilt für die Alphabetisierungskampagnen ebenso wie z. B. für die Lehrerbildung. Diese beiden Ebenen – Produktivismus und Nationalismus – vermischen sich auf spezifische Weise in der revolutionären Rhetorik Kubas. Auf eine einfache Formel gebracht: der Heroismus der nationalen Befreiung wurde für den sozialistischen Produktivismus instrumentalisiert. Die Grenze der kubanischen Variante revolutionärer Mobilisierungspädagogik liegt in ihrem Kern darin, daß sie die Möglichkeiten einer charismatischen Erziehung, die sich auf die kulturellen, kreativen Potentiale des Landes und der Individuen stützt, nur unzureichend zu nutzen vermochte. Die Freisetzung innovativer Energien wurde durch politisch gesteuerte Prozesse der Disziplinierung und Militarisierung systematisch beschränkt.

Literatur

- APTER, D. E.: Political religion in the new nations. In: CL. GEERTZ (Hrsg.): *Old Societies and New States. The Quest for Modernity in Asia and Africa*. New York 1963, S. 57–104.
- APTER, D. E.: *The Politics of Modernization*. Chicago-London 1966.
- BERNARDO, R. M.: Moral Stimulation and Labor Allocation in Cuba. In: I. L. HOROWITZ (Hrsg.): *Cuban Communism*. Chicago 1970, S. 338–371.
- DEUTSCH, K. W.: Soziale Mobilisierung und politische Entwicklung. In: W. ZAPP (Hrsg.): *Theorien des sozialen Wandels*. Köln/Berlin 1970.
- ETZIONI, A.: *Die aktive Gesellschaft*. Opladen 1975.
- FABIAN, H.: *Der kubanische Entwicklungsweg*. Opladen 1981.
- FAGEN, R.: *The Transformation of Political Culture in Cuba*. Stanford 1969.
- FAGEN, R.: Charismatic Authority and the Leadership of Fidel Castro. In: R. E. BONACHEA/N. P. VALDÈS (Hrsg.): *Cuba in Revolution*. New York 1972.
- FAGEN, R.: Mass Mobilization in Cuba – The Symbolism of Struggle. In: R. E. BONACHEA/W. P. VALDÈS (Hrsg.): *Cuba in Revolution*. New York 1972 S. 201–223.
- FIGUEROA, M. u. a.: *The Basic Secondary School in the Country: an Educational Innovation in Cuba*. Paris 1974.
- FISCHER, H. J.: Die kubanische Bildungsreform – Modell für die Dritte Welt? In: *Lateinamerika-Nachrichten* 7 (1979). 1, S. 1–44.
- GUEVARA, E. CHE.: *Der Sozialismus und der Mensch auf Kuba* (1965). In: *Materialien zur Revoluti-*

- on in Reden, Aufsätzen, Briefen von Fidel Castro, Che Guevara, Regis Debray. Darmstadt 1968, S. 168–192
- GUHA, A. H.: Aspekte zur Legitimität des kubanischen Regimes. In: B. Kübler (Hrsg.): *Cuba libre*. Lampertheim 1977
- HARTEN, H.-C.: *Utopie und Pädagogik in Frankreich 1789–1860*. Bad Heilbrunn 1996.
- HARTEN, H.-C.: *Kreativität, Utopie und Erziehung. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels*. Opladen 1997.
- HUTEAU, M./LAUTREY, J.: *L'éducation à Cuba*. Paris 1973.
- JOAS, H.: *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt a. M. 1992.
- JOLLY, R.: Education. In: D. SEERS (Hrsg.): *Cuba. The Economic and Social Revolution*. Chapel Hill 1964, S. 161–280.
- KORNAT, G. D.: Materielle und moralische Anreize im cubanischen Entwicklungsprozeß. In: *Berichte zur Entwicklung in Spanien, Portugal und Lateinamerika* 12 (1977) 2, S. 36–44.
- KRÜGER, U.: *Erwachsenenbildung in Kuba*. Köln 1982.
- LEVINE, R.: Political socialization and culture change. In: CL. GEERTZ (Hrsg.): *Old Societies and New States. The Quest for Modernity in Asia and Africa*. New York 1963, S. 280–303.
- MACCLELLAND, D.: *Die Leistungsgesellschaft*. Stuttgart 1966.
- MEDIN, T.: *Cuba. The Shaping of Revolutionary Consciousness*. Boulder/London 1990.
- NIESS, F.: Kuba 1968–1976. Moral, Produktion und Verfassung in einer Übergangsgesellschaft. In: *Vierteljahresberichte des Forschungsinstituts der Friedrich-Ebert-Stiftung* Nr. 66 (1976). S. 275–297
- SCHWARZER, U.: *Arbeitsmotivation mit moralischen Anreizen. Ein Experiment in Kuba*. Heidelberg 1982.
- SMELSER, N. J.: Mechanisms of Change and Adjustment to Change. In: B. F. HOSELTZ/W. E. MOORE (Hrsg.): *Industrialization and Society*. Den Haag 1963, S. 32–54.
- SMELSER, N. J.: *Soziologie der Wirtschaft*. München 1972.
- STAHL, K.: *Kuba – eine neue Klassengesellschaft?* Heidelberg 1987.
- TIRYAKIAN, E. A.: From Durkheim to Managua: revolutions as religious revival. In: J. C. ALEXANDER (Hrsg.): *Durkheimian Sociology: Cultural Studies*. Cambridge/New York/Melbourne 1988.
- VALDÈS, N. P.: The Radical Transformation of Cuban Education. In: R. E. BONACHEA/N. P. VALDÈS (Hrsg.): *Cuba in Revolution*. New York 1972, S. 421–455.
- WORSLEY, P.: *Die Posaune wird erschallen. „Cargo“-Kulte in Melanesien*. Frankfurt a. M. 1973.

Abstract

In the sociological theory of mobilization, cultural-revolutionary processes of the individual's emancipation from traditional ways of life and habitualized patterns of thinking and perceiving play a central role in the accelerated modernization of social systems. Therefore, the theory of mobilization can contribute decisively to the analysis of revolutionary processes. This is above all true with regard to the role of education. However, the "classical" theory of mobilization is still in need of critical modifications. Taking Cuba as an example, the author proposes an extended mobilization-theoretical approach for the analysis and critical reconstruction of cultural- and educational-revolutionary processes.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Hans-Christian Harten, Leipziger Straße 65, 10117 Berlin